

Univerzita Karlova Praha

bakalářské kombinované studium
2006 - 2008

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Baštářová

Klima školní třídy

Praha 2008

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, Csc.

Charles University in Prague

Bachelor study
2006 – 2008

BACHELOR'S WORK

Anna Baštářová

The climate of school class

Prague 2008

Leader of the bachelor's work: Doc. PhDr. Hana Kasíková, Csc

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28. července 2008

Anna Baštářová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Doc. PhDr. Haně Kasíkové Csc., konzultantce Mgr. Jaroslavě Stolařové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá klimatem školy a třídy. Rozebírá pojem prostředí a prostředí školy. Klima školy zobrazuje z různých pohledů a definic. Vymezuje základní termíny – prostředí, atmosféra, sociální klima – jako sociálně psychologické jevy. Uvádí hlavní přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy a zabývá se možnostmi jeho diagnostikování.

Klíčové pojmy

prostředí

prostředí školy

klima školy

sociální klima

determinanty klimatu

zkoumání klimatu

diagnostické metody

pedagogický takt

pedagogická interakce

pedagogická komunikace

participace žáků

dotazník NAŠE TŘÍDA

Annotation

This bachelor's work deals with climate of the school and class. This work analyses term climate and climate of the school. The climate of school is described from different point of view. It is describing basic terms – environment, climate and social climate - as social psychological features. It shows main approaches to examination of the school class climate and it considers possibilities of diagnostics.

Key words

School environment

Climate of the school

Social climate

Determinants of the climate

Investigation of the climate

Diagnostics methods

Pedagogical tact

Pedagogical interaction

Pedagogical communication

Student's participation

Questionary OUR CLASS

OBSAH

1. Úvod.....	8
2. Prostředí školy.....	10
3. Klima školy.....	13
4. Základní terminologie.....	15
4. 1 Termín prostředí.....	15
4. 2 Termín atmosféra.....	15
4. 3 Termín sociální klima.....	16
5. Determinanty klimatu školy.....	17
6. Hlavní přístupy ke zkoumání klimatu.....	19
6. 1 Sociometrický přístup.....	19
6. 2 Organizačně sociologický přístup.....	20
6. 3 Interakční přístup.....	22
6. 4 Pedagogicko – psychologický přístup.....	23
6. 5 Školně - etnografický přístup.....	24
6. 6 Vývojově – psychologický přístup.....	24
6. 7 Sociálně- psychologický a environmentalistický přístup.....	25
6. 8 Diagnostika školního klimatu.....	25
7. Kdo vytváří klima školní třídy?	28
8. Fungování klimatu ve třídě.....	31
8. 1 Komunikační klima a komunikační status ve třídě.....	31
8. 2 Struktura participace žáků ve vyučování.....	32
8. 3 Preference a očekávání učitelů k žákům.....	35
9. Klima ve třídách české základní školy.....	37
9.1 Využití poznatků o klimatu třídy.....	39
10. Závěr.....	41
11. Resumé. Resume.....	42
12. Seznam použité literatury.....	44
13. Přílohy.....	46

1.Úvod

Člověk je sociální bytostí, vstupuje do světa ostatních lidí na základě uskutečněné biologické náhody jako jedinec, který se rodí jako individuum a stává se osobností. Nabývá idejí o věcech a lidech, které tvoří jeho obraz světa. Jako nejdéle ochraňované mládě si v socializaci prostřednictvím interakce s okolím osvojuje množství jednoduchých i složitých sociálních mechanismů. Umožňují mu se ve světě pohybovat, přijímat a zastávat různé životní role.

Proces zrání, uskutečňovaný podle genetického „plánu“ organismu, je podkladem pro učení, jež je zaměřeno na poznání. Podle **Kreche, Crutchfielda a Ballacheye**: „ má každá osoba individuální obraz světa, protože její obraz je výsledkem těchto určujících činitelů: 1. jejího fyzického a sociálního prostředí, 2. její fyziologické struktury, 3. jejich potřeb a cílů a 4. její minulé zkušenosti. Minulá zkušenost je výsledkem učení a umožňuje jedinci, je – li jím využívána, rozšiřovat okruh jeho poznání, vytvářet individuální kognitivní mapy, adekvátně reagovat na nové a tvořit“ (1968, s. 38).

Existuje řada **typologií prostředí**; obvykle se setkáváme s dvěma základními kategoriemi: 1. sociálně- psychologické prostředí
2. materiálně- fyzické prostředí

Člověk interaguje s prostředím na třech úrovních:

mikroprostředí - to jsou osobní kontakty s rodinou, okruhem přátel, pracovištěm, u dětí se školou, školní třídou, učitelem, skupinami spolužáků, vrstevníků. Podněty v tomto prostředí mívají největší intenzitu, frekvenci a délku trvání.

mezzoprostředí - prostředí lokální, vymezené místem bydliště a okolí. Zahrnuje přírodu, kulturu i sociální vazby všeho druhu v tomto prostoru. Patří sem i škola jako celek a další kulturně výchovné instituce.

makroprostředí - je představováno širšími společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a spolupůsobí na formování jeho osobnosti. Na

rozdíly od mikroprostředí jsou vlivy obou dalších prostředí více a více zprostředkované, někdy mají i menší frekvenci a hlavně intenzitu. Makroprostředí (prostředí největších sociálních skupin) ovlivňuje oba dva zbývající typy prostředí.

2. Prostředí školy

Školu považujeme za výchovnou instituci, která má přesně vymezenou strukturu, cíl, obsah, metody, formy a prostředky výchovy. Podílí se na harmonickém rozvoji člověka, na utváření jeho vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonů a zájmů a tím přispívá k jeho socializaci.

Škola je prvek vrcholné kultury. Její vznik je datován se vznikem těchto kultur. Víme o školách dvorného chování v Egyptě a Mezopotámii, ve kterých se předávaly informace, které byly potřebné pro správu královského dvora a celé říše. Ve chvíli, kdy mimoškolní výchovné a informační procesy nejsou už schopny samy reprodukovat kulturní úroveň, stává se škola, coby doprovodný jev společenského života, nutností. Škola je tedy „**nutným předáváním** shromážděných **zkušeností v kulturní tradici**“.

V každé moderní institucionální společnosti představuje škola nejčastěji státní organizaci, která má určitá pravidla a cíle stanoveny zákonem. Vzdělání dnes představuje jev, který má základní význam pro sociální vzestup, pro sociální status jedince, pro sociální mobilitu i pro kulturní mobilitu společnosti. Celková úroveň školního vzdělání má zjevný vliv na hospodářský růst, sociální produkt, na životní standard.

Charakteristické vlastnosti školy:

- škola je institucí, která **předává** dětem a mládeži **vědecké informace**;
- škola je institucí **učící vědeckými metodami** (výuka a ostatní působení na děti a mládež jsou organizovány na základě pedagogické a psychologické teorie);
- škola se snaží předávat **celkový pohled na člověka, přírodu a společnost**, učí elementy všech věd nutných pro porozumění současné civilizaci, učí dějinám, čímž člověk porozumí procesu vývoje;
- škola se snaží připravit jedince k účasti na fungování společnosti, tj. snaží se **socializovat** své chovance, snaží se rozvíjet jejich osobnost, což jim dovolí samostatné rozhodování o životě;

Funkce školy:

- **personalizační funkce:** zaměření na pozornost a podporu individuality, je tvorbou individua k samostatně jednající osobě;
- **kvalifikační funkce:** obrácení ke světu, orientace na výkon a znalosti, kvalifikaci;
- **socializační funkce:** utváření jedinců, kteří se ve škole pohybují, získání určitého chování a názorů, určitého obrazu o sobě i jiných, získání určité role; zprostředkování postojů;
- **integrační funkce:** uvedení jedince do politického, ekonomického, právního pořádku současného státu (akceptování současného, ale s možností kritiky);

Pokud ale navštívíme více škol stejného druhu, můžeme dojít k zajímavému zjištění. Školy **nejsou stejné**. Co se na jedné škole děje bez problému, dělá na jiné škole těžkosti, uskutečňuje se proti vůli zúčastněných, provokuje protiopatření. Co na jedné škole představuje podnět pro rozhovory a je sledováno se zájmem a s pozitivním očekáváním, jinde naráží na lhostejnost a opomíjí se.

Čím jsou odlišnosti dány? Z čeho vyplývají?

Odlišností bychom mohli najít celou řadu. Např.:

- velikost školy (daná budovou i počtem žáků)
- umístění v regionu, lokalitě
- celkové prostředí
- materiální zázemí
- sociálně-psychologické odlišnosti (složení žáků, učitelů, osobnost ředitele školy, spolupráce školy s veřejností a rodiči žáků) apod.

Řadu odlišností můžeme také najít mezi jednotlivými třídami každé školy. Učitelé hovoří o třídách, ve kterých rádi vyučují, protože se v nich dá dobře pracovat na rozdíl od jiných tříd, do nichž vstupují neradi a myšlenka na nutnost v nich vyučovat u nich budí nepříjemné pocity a často zde vyučují s velkým sebezapřením.

Můžeme tedy říci, že to, co je institucionálně předepsáno, má samozřejmě velký význam, ale nikoli samo o sobě. Musíme brát v úvahu i subjektivní postoje k činnosti školy, protože každá osoba nebo skupina osob se podílí na školním životě a navozuje vzájemné interakční vztahy.

3. Klima školy

Podat jedinou definici tohoto pojmu je **velmi složité**, protože reálné **školní klima sestává z různých proměnných**. Výzkumníci se nemohou sjednotit na přesné struktuře proměnných klimatu, shodují se však v tom, že klima **závisí na specifické situaci jednotlivé školy** a že nevzniká samo o sobě, ale **dlouhodobě se vytváří**. Zatímco je klima dlouhodobější a **stálejší jev**, atmosféra působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne jako pouhou sumu částí.

- **G. Litwin a R. Stringer** (1968, s. 43) chápou klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény a zdůrazňují, že není důležité, co se v organizaci skutečně děje, nýbrž jak je dění vnímáno.

- **Z. Helus a P. Piřha** (1994, s. 23) si představují klima jako celkové rozpoložení (převážně pocitové a postoje), které škola navozuje.

- **H. Fend** (1977, s. 63), **J. Mareš a Lašek** (1990/91, s.173) rozumí pod pojmem školní klima druh a způsob, jakým se v uspořádané formě provádějí socializační procesy, prožívají institucionální vztahy jednotlivými učiteli a žáky a životní formy, které přitom vznikají.

- **H. Grecmanová** vymezuje **školní klima** jako „specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s **ekologickými** (materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor), **společenskými** (kvality a kompetence osob a skupin osob ve škole činných nebo těch, které školu ovlivňují), **sociálními** (způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob ve škole nebo školu ovlivňujících) a **kulturními dimenzemi** (hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují).“ (**H. Grecmanová**, 1998, s. 34).

Školní sociální klima zahrnuje:

- *sociální vztah učitelů a žáků* navzájem (vymezení práv a povinností učitelů i žáků)
- *vztah ke školní práci i způsob jejího hodnocení*
- *materiální podmínky*, ve kterých se práce školy uskutečňuje (budovy a jejich vybavení, učební pomůcky, tepelné a světelné podmínky, zařízení pro stravování, zařízení pro relaxaci žáků i učitelů a vše co zvyšuje komfort školního prostředí - knihovny, studovny, klubovny, hřiště, bazény apod.
- *sociální vztahy* ve škole jsou stejně významné jako materiální vybavení školy a spoluvytvářejí ***prostředí školy***;

sociální vztahy ve škole jsou velmi složité, protože vedle vztahů mezi učiteli a žáky je nutno do nich zahrnout i vztahy se subjekty mimo školu. Jde o *vztahy k nadřazeným školským orgánům, ke správě obce*, v níž je škola lokalizovaná, *k rodičům žáků, k institucím, které poskytují školám služby* (poradny, lékařská zařízení...), *ke sponzorským a nadačním subjektům*.

Uvedené instituce a organizace přispívají svou činností a svými službami k utváření sociálního klimatu školy, jehož součástí je ***sociální klima jednotlivých tříd***.

4. Základní terminologie

V běžné řeči i v odborné literatuře se při popisu sociálně psychologických jevů ve škole setkáváme s různými termíny. Mluví se např. o ***prostředí, klimatu, atmosféře, charakteru, étosu*** (celé školy, učitelského sboru, jediné třídy, výuky v dané třídě, komunikace v dané třídě).

4.1 Termín prostředí

Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně - psychologických. Prostor třídy zahrnuje aspekty ***geografické*** (umístění školy v regionu - venkov, sídliště, město), ***architektonické*** (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i rozmístění nábytku), ***hygienické*** (osvětlení, vytápění, větrání), ***ergonomické*** (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), ***akustické*** (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) apod.

4. 2 Termín atmosféra

Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje ***proměnlivost a krátké trvání***. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Můžeme uvést atmosféru ve třídě před důležitou písemnou zkouškou, atmosféru ve třídě po tělesné výchově, při které se hrály soutěživé hry, atmosféru ve třídě, když učitel je rozzlobený, atmosféru ve třídě po suplování apod.

4. 3 Termín sociální klima

Termín sociální klima označuje **jevy dlouhodobé**, typické pro určitou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jeho tvůrci jsou žáci celé třídy, skupiny v dané třídě, jednotliví žáci, všichni učitelé, kteří vyučují v dané třídě a učitelé jako jednotlivci. **Sociální klima třídy je ovlivněno sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru.** Klima jsou v podstatě ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává. Je to soubor zobecněných postojů, vnímání procesů, které se odehrávají ve třídě a emocionální reagování žáků na ně. Důraz je kladen na to, jak vidí klima sami aktéři (žáci, učitele), než na to, jaké je klima objektivně.

„Pedagogická interakce není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům.“ (J. Křivohlavý, 1995, s. 142)

Už dříve se zjistilo, že **pedagogická interakce** má svoji specifickou atmosféru, své sociálně psychologické klima. Při **interakci** v jakékoliv lidské skupině, v našem případě ve školní třídě, existuje něco „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťováno, co bývá označováno jako **nálada, ovzduší, atmosféra, klima** apod. Když dospělí např. vzpomínají na svá školní léta, většinou sdělují jaké pocity prožívali v prostředí školy - např. zda do školy chodili rádi nebo s odporem, zda k nim byli učitelé hodní, spravedliví a laskaví nebo zlí, škodolibí apod., a zda měli nebo neměli ve třídě dobré kamarády. A můžeme vůbec kvalitu prožívání, ke kterému dochází ve třídě nějakým způsobem hodnotit?

5. Determinanty klimatu školy

Za determinanty se považují ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.

Do determinant klimatu školy patří:

- zvláštnosti školy:

- typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
- pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce);

- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:

- např. dílenské práce, laboratorní práce, praxe v provozech;

- zvláštnosti učitelů:

- osobnost učitele,
- učitelem preferované pojetí výuky a vzdělání, z něhož vychází styl výuky;

- zvláštnosti školních tříd:

- učitel a třída,
- školní třída jako celek,
- skupiny ve třídě;

- zvláštnosti žáků:

- žák jako člen třídy (skupiny),
- žák jako individuální osobnost.

Velmi důležitým prvkem klimatu je učitelovo jednání. Učitel výuku řídí, organizuje, navrhuje pravidla, kontroluje, inovuje.

Je buď formální či nikoliv, pracuje se žáky frontálně, individuálně či skupinově, dělí žáky dle jejich schopností.

Ale může též působit chaoticky a dezorganizovat žáky.

Žák je pak někdy chápán pouze jako reagující jedinec.

Je vhodnější mluvit o *spoluvytváření a prožívání klimatu žákem*.

Působení klimatu na žáka:

1. ve smyslu osobním:

- zaujetí školou (více či méně)
- emoční a mentální vklad do školní práce (větší či menší)
- pozitivní nebo negativní reakce na školu jako výsledek jejího vlivu
- reakce na učitelovu pomoc
- orientace na úkoly
- pocity osobní integrace a nezávislosti
- zkoumání sebe i okolí, porovnávání

2. ve smyslu sociálně psychologickém:

- žák se stává členem skupiny
- podílí se na činnosti skupiny
- na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými
- je favorizován učitelem či spolužáky nebo odsouván do pozadí

Klima školy, třídy je sociálně psychologickým skupinovým jevem ve kterém se všechny determinanty uplatňují, spolupůsobí, vzájemně ovlivňují a integrují.

Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel se žáky.

6. Hlavní přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy

V současné době se tato oblast rychle vyvíjí. V odborné literatuře existuje řada zasvěcených přístupů ke studiu klimatu školní třídy.

6.1 Sociometrický přístup

Objektem zkoumání je zde sociální skupina, tedy školní třída, nikoliv učitel. Výzkumníky zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. *sociometricko-ratingový* dotazník(SO-RA-D).Nezávisle proměnnou bývá integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. Vl. Hrabal st.

- **SO-RA-D – diagnostická metoda nepřímá**

Sociometricko – ratingový dotazník řadíme do sociometrických technik, kterými měříme **sociální vztahy**. Mezilidské vztahy patří v pedagogickém výzkumu k nejsledovanějším problémům. Vztahy mezi žáky navzájem, mezi žákem a učitelem, dítětem a rodiči, ale i mezi učiteli ve sborovnách výrazně ovlivňují pedagogický proces, spoluvytváří klima školy i třídy.

Sociometrická teorie vychází z předpokladu, že každý člověk má své preferenční stupnice lidí, s nimiž komunikuje. Jsou lidé, které upřednostňuje, jsou jiní, kteří jsou mu lhostejní nebo které dokonce odmítá. Tyto preference jsou zjišťovány sociometrickými výzkumnými technikami.

Diagnostická metoda SO-RA-D zjišťuje:

- **vliv:** souvisí s tendencí a schopností regulovat interakci, aktivně ovlivňovat partnery. Podle tohoto kritéria posuzovat pozici jedince ve skupině – od vůdců až po okrajové členy skupiny,

- **oblíba (sympatie) jedince ve skupině:** toto kritérium umožňuje poznat jaké jsou osobní vazby mezi jednotlivými členy skupiny,
- **náklonnost:** vyjadřování pozitivních nebo negativních vztahů k partnerům.

Výstupy sociometrického měření

- grafické znázornění zjištěných skutečností – zpracování **sociogramu**,
- **tabulkové, maticové** znázornění výsledků sociometrického měření,
- **matematické** vyjádření získaných výsledků

6. 2 Organizačně - sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. Výzkumníky zajímá např. spolupráce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou bývá *standardizované pozorování* průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře použitých vyučovacích postupů, míra pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (postranní komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá celková výkonnost třídy jako celku, zvyšující se výkonnost v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je např. **E. G. Cohenová se spolupracovníky** (1989).

- **Pozorování – diagnostická metoda přímá**

Nejstarší diagnostická metoda založená na smyslově vnímatelném sledování chování jedinců, je vždy výběrové, zaměřené na určité činnosti jedinců. Je vždy subjektivní, ovlivněno pozorovatelem, jeho postoji, pozorností apod. Objektivita je docilována větším počtem nezávislých pozorovatelů. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce), jiní lidé, objekty, jevy.

Pozorování lze dělit z řady hledisek:

- **soustavné**
příležitostné, nekontrolované, nesystematické, nestandardizované – pozorovatel volně rozhoduje o hlediscích i jednotkách pozorování
- **zúčastněné** – pozorovatel sám členem skupiny
nezúčastněné
- **zjevné**
skryté
- **přirozené, terénní**
laboratorní, experiment
- **přímé**
zprostředkované
- **strukturované**
nestrukturované

Standardizované pozorování

Činnost pozorovatele spočívá v **záměrném, cílevědomém, systematickém** a relativně **objektivním** sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele. Proces zahrnuje vnímání, třídění, záznam, hodnocení a interpretaci dat o pozorovaném objektu. Činnost pozorovatele je díky standardizované pozorovací technice formalizována – Flandersův systém interakční analýzy.

Metodický přístup zkoumání **klimatu třídy** se opírá: klima třídy by měl posuzovat vnější, nezávislý pozorovatel; měl by vycházet z pozorování průběhu vybraného vzorku vyučovacích hodin; měl by se opírat o jevy snadno pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné. Výzkumné zkušenosti u nás: **Pelikán a Lukš** (1973), **Mareš** (1974), **Furman** (1985), **Průcha** (1988), **Samuhelová** (1993) apod.

6. 3 Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Výzkumníky zajímá interakce mezi vyučujícím a žákem v průběhu vyučování. Diagnostickou metodou je *standardizované pozorování*, metody *interakční analýzy* typu tužka - papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá nepřímé a přímé působení učitele. Závisle proměnnou je výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků a efektivita učitelovy práce. Představitelem tohoto přístupu je **N. A. Flanders** (1970). U nás připomeňme výzkumy **J. Pelikána a J. Lukše** (1973), **M. Samuhelové** (1993). Zkoumali, jak se na klimatu třídy podílí učitelovo dominantní nebo sociálně integrativní jednání se žáky.

- **Interakční analýza (Flandersův systém) – diagnostická metoda přímá**

Při užívání Flandersovy soustavy pozorovatel každé tři vteřiny vyznačí jednu z deseti kategorií. Rozbor údajů po hodině učiteli jasně ukáže kolik procent času zabral každý z deseti druhů sledovaného chování a také rozsah jeho vlastních promluv v porovnání s rozsahem, v jakém byly k mluvení podníceny děti.

Flandersovy kategorie pro analýzu interakce:

PROMLUVY UČITELE

Reagování

1. *Přijímá vyjádření citů* (kladné i záporné, zahrnuto předpovídání citových prožitků i vzpomínky na ně).
2. *Chválí a povzbuzuje* (žertování, pokykování hlavou, povzbuzování).
3. *Přijímá nebo uplatňuje nápady žáka.*

Dotazování

4. *Klade otázky.*

Zahajování

5. *Přednáší* (sděluje skutečnosti nebo názory o látce nebo o postupu, vyjadřuje vlastní myšlenky).

6. *Dává pokyny* (pokyny, povely, příkazy, jich má žák uposlechnout).

7. *Kritizuje žáka nebo zdůvodňuje autoritu.*

PROMLUVY ŽÁKA

Reagování

8. *Odpověď* (podává učiteli očekávanou odpověď, učitel zahajuje kontakt nebo vyžaduje výrok žáka a vymezuje, co žák řekne).

Zahajování

9. *Zahájení* (zahajuje rozhovor, odpovídá učiteli neočekávanými výroky).

10. *Mlčení nebo zmatek* (odmlky, krátká období ticha a období zmatku, kdy pozorovatel nerozumí, co je sdělováno).

6. 4 Pedagogicko - psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Výzkumníky zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. *posuzovací škála Classroom Life Instrument* (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou je výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připsování příčin v případě úspěchu nebo neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je **P. C. Abrami** se spolupracovníky (1994).

• Posuzovací škála - ratingová metoda

Společným jmenovatelem všech variant ratingů je skutečnost, že při jejich realizaci jde o posuzování jinak neměřitelných kvalit určitých jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále.

Příklad numerické posuzovací škály: Posuzovaný žák je v hodinách matematiky velmi aktivní 1 2 3 4 5 6 7 *velmi pasivní*

Je tedy možno hodnotit jakýkoliv pedagogický jev: OBLIBA - (1. velmi oblíbený, 2. oblíbený, 3. ani oblíbený, ani neoblíbený, 4. neoblíbený, 5. velmi neoblíbený).

6. 5 Školně - etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Výzkumníky zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je *zúčastněné pozorování a popis*, kdy pozorovatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede *rozhovory* s žáky i učiteli, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumů se nedá uvažovat o závisle proměnných a nezávisle proměnných, protože pozorovatel nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými.

- **Rozhovor – explorativní (vytěžovací) metoda**

Předností rozhovoru jako diagnostické metody je jeho dostupnost. Neopírá se o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace.

Volný, nestrukturovaný rozhovor: každodenní mezilidská komunikace.

Strukturovaný rozhovor: získání odpovědí na předem připravený soubor otázek

Např. **M. Klusák** (1994) analyzoval názory učitelů na práci s klimatem školní třídy a vyčlenil dva typy: *strategii povinného závazku* (zabezpečit plánovaný průběh hodiny) a *strategii pedagogického ideálu* (zabespečit širší cíle, přesahující rámec vyučovací hodiny – motivaci žáků pro učení, jejich výchovu).

C: Pierceová (1994) studovala vznik a vývoj sociálního klimatu ve třídě, kde naprosto dominovali „problemoví žáci“. Zajímala se o způsob, jímž učitelka organizovala práci třídy, škálu rolí, které dokázala zastávat a její nadšení pro práci s rizikovými žáky. U žáků si všímala míry nasycení jejich emocionálních potřeb (včetně potřeby bezpečí a jistoty), sledovala změny ve školní úspěšnosti žáků, změny v jejich postojích ke škole, k učení i sobě samým.

6. 6 Vývojově - psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se má osobnost rozvíjet. Tento přístup se zajímá o ontogenezi žáků v

období školní docházky. Používá *různé diagnostické metody*. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukáznující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel - žáci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, naučená bezmocnost, zhoršené mentální zdraví. Představitelkou tohoto přístupu je např. **J. S. Ecclesová se spolupracovníky** (1993).

6. 7 Sociálně - psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída chápána jako prostředí pro učení (anglicky se prostředí řekne environment), žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Výzkumníci se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou *metodou* jsou *posuzovací škály*, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, své názory, svá očekávání.

Nezávislé proměnné můžeme shrnout do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému.

Závislé proměnné obvykle tvoří: školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod.

Představiteli tohoto přístupu jsou např. **H.J. Walberg** a **G. J. Anderson** (1968), **E. J. Trickett** a **R. H. Moos** (1973), **B. J. Fraser** (1989) aj.

6. 8 Diagnostika školního klimatu

Z přehledu různých přístupů ke zkoumání školního klimatu je zřejmé, jak bohaté metodické instrumentarium se dnes používá.

Můžeme využít řady *metod přímých* i *metod nepřímých*. Mezi nejpoužívanější pedagogickou metodu zkoumání školního klimatu řadíme **DOTAZNÍK**:

- metoda nepřímá
- podstatou dotazníku je zjištění dat a informací
- dotazník používá formu písemných odpovědí
- *předností* dotazníku je snadnost jeho administrace, možnost oslovit více respondentů
- *negativní stránkou* je subjektivita výpovědí
- otázky dotazníku dělíme: - uzavřené
 - polouzavřené
 - otevřené

Klima třídy by měli posuzovat sami jeho aktéři, sami jeho spolutvůrci (tj. žáci, učitelé). Měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, postojů, zkušeností odvozených ze všech situací, které se ve třídě odehrály.

Tento přístup se u nás začal rozvíjet až po listopadu 1989. Práce: *Mareš a Lašek* (1990/91), *Klusák a Škaloudová* (1992), *Lašek* (1994), *Miežgová* (1994).

Zájemcům jsou k dispozici *překlady* dotazníkových metod k měření klimatu školní třídy, které jsou koncipovány pro učitele a ředitele, kteří je mohou sami zadávat, vyhodnocovat a interpretovat:

- **MCI** (My Class Inventory) – *Lašek, Mareš* (1991) – pro 1. stupeň ZŠ;
- **CES** (Classroom Environment Scale) – *Mareš, Lašek* (1990/91) - pro 2. stupeň ZŠ a SŠ;
- **ICEQ** (Individualized Classroom Environment Q.) - *Klusák, Škaloudová* (1992) – pro 2. stupeň ZŠ a SŠ;
- **CCQ** (Communication Climate Questionnaire) – *Lašek* (1994) - pro SŠ;
- **CUCEI** (College and University Classroom Environment Inventory) – *Duzbaba* (1994) – pro SŠ a VŠ.

Dotazníky sledují tři dimenze:

- dimenze vzájemných vztahů (např. soudržnost, spokojenost, participace, třenice, radost ze skupinové práce);
- dimenze rozvoje jedince (např. klima motivující k učení, obtížnost úkolů);
- systémová dimenze udržování a změn systému (např. inovace, jasnost pravidel).

7. Kdo vytváří klima školní třídy?

Na tuto otázku existují **tři různé názory**. Klima školní třídy utváří:

- **učitel**, neboť stejná třída reaguje na různé učitele různě, co si dovolí žáci dělat u jednoho vyučujícího, to si netroufnou u druhého;
- **žáci**, protože je známo, že každá třída má něco osobitého, zvláštního, co si zachovává, ať tam učí kdokoliv (vztahy mezi žáky, nepsané normy, typické chování třídy apod.);
- **učitel a žáci**, jako hlavní aktéři se podílejí na vzniku klimatu třídy, ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou dosáhnout změny klimatu.

Už na konci čtyřicátých a začátku padesátých let sledoval **J. Withall**, jak učitel svým verbálním projevem ovlivňuje **sociálně emocionální klima hodiny**. Zajímal se o proporce mezi výroky povzbuzujícími žáky, výroky citově neutrálními, výroky kárajícími a výroky, jimiž učitel podporuje sám sebe. V pozdějších letech byly tyto výzkumy doplněny o další proměnnou – **pedagogický takt** (**Štefanovič, 1974; Strachov, 1980**) jako důležitou složku psychologického klimatu pedagogické interakce.

***Pedagogický takt** zařazujeme mezi speciální schopnosti učitele. Je to správné, citlivé a pohotové vedení žáků, které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti. Projevuje se **empatií** tj. Schopností vcítit se do psychiky dětí, chápat jejich potřeby, vnitřní motivy, pocity, zájmy apod. Pro pedagogický takt je charakteristické pohotové rozhodování, které vyústí v psychologicky správné reagování, jednání. Pedagogicky taktní učitel má smysl pro spravedlnost, všechny žáky objektivně hodnotí, je schopen předvídat důsledky svých pedagogických opatření (**V. Holeček, 1997, s. 37**).*

Další výzkumy, které prováděl **N. A. Flanders** (1970) se soustředily na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Zajímalo ho, nakolik jsou průběh a výsledky ovlivněny dvěma typy učitelova chování – **učitelovým přímým a nepřímým působením**.

Podrobně studoval učitelův vliv na klima hodiny **A. A. Bodalev**. Zjistil, že učitel bývá někdy nespokojen s chováním svých žáků. Nepozoruje však, že je sám svým jednáním podněcuje k činnostem, které se mu nelíbí. Umíněnost dítěte, drzost žáka atd. bývají odezvou na učitelův styl chování a jednání. Styl, jakým učitel komunikuje se žáky, v nich nevyvolává jen emocionální prožitky, ale formuje také jejich zkušenosti. Začíná v nich převládat jeden typ emocí (**Bodalev**, 1983).

A. J. Gordin (1977) experimentálně dokázal, že rozdílný způsob jednání stejného učitele se dvěma relativně stejnými třídami vede během půl roku k naprosto rozdílné pracovní morálce žáků, k rozdílnému chování žáků i učitele, k rozdílné autoritě učitele u žáků. Přestože učitel najednou změnil svůj způsob jednání se žáky, trvalo několik měsíců, než se mu podařilo přebudovat žákovské postoje k učení, vztahy k učiteli a nevhodné návyky.

Je tedy zřejmé, že to není jen učitel, který vytváří psychosociální klima ve třídě. Ale přesto má učitel výraznější vliv v nižších ročnících, u mladších žáků. Později se učitel a třída stávají vyrovnanějšími partnery. Učitel a žáci tedy na sebe působí vzájemně, **vytvářejí klima společně**. Někdy se stává, že třída či skupina žáků ovlivní klima hodiny více než učitel.

Odborníci na otázku, kdo vytváří školní klima ve vyučování mají rozdílné názory. Někteří se domnívají, že hlavním zdrojem klimatu ve třídě jsou **žáci** a to především jejich struktura, chování, vlastnosti, které se odlišují od jiné třídy. To dokáže rozpoznat i učitel a stává se, že v některé třídě vyučuje rád, s chutí, těší se na ni a naopak v jiné třídě vyučuje nerad, s nechutí a často tím bývá stresován. Žáci v těchto třídách vytvářejí odlišné klima svým chováním, svými postoji k učiteli i k učení.

Jiní odborníci tvrdí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, protože svými vlastnostmi a svým postavením ve třídě, může významněji ovlivnit klima třídy. „*Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti, uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy, velmi důležité.*“ (**J. Průcha**, 1997, s.350)

Pedagogika se však nemůže omezit jen na to, aby předkládala učitelům doporučení, jak mají klima ve třídě utvářet. Měla by se zabývat i vysvětlením toho, jak klima ve třídě funguje a jakými mechanismy je toto fungování realizováno.

8. Fungování klimatu ve třídě

Fungování určitého klimatu se zřejmě uskutečňuje pomocí různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel užívá
- strukturou participace žáků ve vyučování
- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům
- klimatem školy, jejíž je třída součástí

8.1 Komunikační klima a komunikační status ve třídě

Při **interakci** ve vyučování každý učitel uplatňuje své vlastní, individuální, odlišné způsoby komunikace se žáky – např. jeden učitel mluví hodně v hodině, jiný je komunikačně úspornější, jeden učitel žáky často chválí, jiný je často kárá či ironizuje apod. Pomocí těchto postupů učitel vytváří ve třídě specifické komunikační klima.

J. Lašek (1994) zjišťoval některé skutečnosti školního klimatu v českých školách a rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

- *Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)*: je to klima, ve kterém se jeho účastníci navzájem respektují, respektují své názory, své pocity, komunikují mezi sebou jasně a otevřeně.

Komunikační klima defenzivní (obránné): v tomto klimatu často jeho účastníci mezi sebou soutěží, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

J. Lašek tedy konstatuje, že můžeme rozlišovat i učitele **suportivní** a učitele **defenzivní**, podle toho, jakým způsobem navozují komunikační klima ve třídě.

Žáci, kteří jsou ve třídě, kde učitel navozuje **suportivní klima** se cítí spokojenější, učitelovy informace je více motivují k aktivitě a vyššímu prožitku, mají menší procento absencí než žáci, kteří se pohybují v klimatu defenzivním.

A co se stává, když učitel navozuje ve svých hodinách stále komunikační klima defenzivní? Žáci mají často tendenci neriskovat, volí cestu pasivního odporu, často podvádějí, podlézají učiteli, útočí na jeho slabiny.

Jací jsou z tohoto pohledu čeští učitelé?

J. Lašek (1994) zkoumal pomocí Rosenfeldova dotazníku CCQ 924 žáků středních škol, co vypovídají o komunikačním klimatu ve svých třídách a o učitelích, kteří klima vytvářejí.

V daném vzorku 90 učitelů, podle hodnocení žáků, bylo zjištěno, že je méně učitelů suportivních (37) a více defenzivních (53). Avšak zároveň byly zjištěny tyto skutečnosti:

- existuje zřejmě závislost mezi délkou učitelovy praxe a typem školního klimatu. Učitelé mladší, s praxí do 10 let, jsou vnímáni spíše jako suportivní. Učitelé starší, s praxí 16 – 20 let, jsou vnímáni spíše naopak, častěji vytvářejí defenzivní klima ve třídě - - pokud jde o učitele jednotlivých předmětů, např. učitelé matematiky, jsou vnímáni spíše jako tvůrci suportivního klimatu ve třídě a učitelé českého jazyka spíše jako tvůrci defenzivního klimatu.

8. 2 *Struktura participace žáků ve vyučování*

Jeden z projevů toho, jak komunikační klima funguje je „struktura participačních aktivit žáků (**J. Průcha**, 1997, s.352) – to znamená kolik žáků a jak často se zapojují do vyučování. Řada teorií a odborníků zdůrazňuje, že aktivní zapojení žáků do vyučování je velice důležité, ale ve třídě s 30 žáky je to poněkud obtížné.

Co tedy můžeme říct o participaci žáků ve vyučování ve vztahu ke klimatu třídy?

Ve vyučování jsou některé učební činnosti prováděny buď všemi žáky nebo jen některými žáky. Řada výzkumů o participaci ukazuje na kvalitu řízení vyučování učitelem a na straně druhé, jak se vlastně žák v průběhu vyučovací hodiny učí. Pomocí řady výzkumů se zjistilo, že rozdíly mezi žáky v jedné třídě jsou značné

Např. **Zelinková** (1988) pozorovala vyučování v 7. ročníku a zjistila, že v průběhu 19 vyučovacích hodin v jedné třídě, za přítomnosti stejného učitele, lze identifikovat typickou strukturu participace žáků. Nejvíce a nejdéle participovali 3 žáci s nejlepším prospěchem, zatímco nejméně a nejkratší dobu participovalo 10 žáků s nejhorším prospěchem.

Dosavadní výzkumy vyučování naznačují, že rozdílná participace jednotlivých žáků ve vyučování je způsobena těmito vlivy:

- *vysokým počtem žáků ve třídě*: pokud je vysoký počet žáků ve třídě, učitel nemůže při vyučování komunikovat stejně často a intenzivně se všemi žáky. V souvislosti s tím vzniká u každého žáka odlišný komunikační status ve třídě.
- *lokalizace žáků ve třídě*: při vyučování existují tzv. akční zóny. Tzn., že při vyučování jsou někteří žáci více zasahováni učitelskými aktivitami než jiní. Např. žáci v předních lavicích jsou častěji vyvoláváni než žáci sedící v zadních lavicích.
- *rozdílná preference učitelů k jednotlivým žákům*: učitelé zauímají jednotlivým žákům určité postoje ať už pozitivní nebo negativní. To se projevuje i možnostech poskytování participace jednotlivým žákům ve vyučování.
- *rozdílná komunikace mezi učiteli a žáky v závislosti na pohlavních rozdílech*: je prokázáno, že učitelé a učitelky odlišně komunikují s žáky a s žákyněmi. Učitelky se častěji dostávají do konfliktů s chlapci než s dívkami, učitelky častěji chválí dívky než chlapce, učitelé daleko méně odlišují komunikaci mezi dívkami a chlapci (výzkumy prováděny na amerických školách).

Americká odbornice **G. Morine – Dershine** (1983) se zaměřila na sledování participace žáků ve vztahu k jejich **komunikačnímu statusu**. Podle ní je učitel tím, kdo vytváří ve třídě skupinky žáků, kteří mají odlišný komunikační status. Někteří žáci jsou přičleněni mezi ty, kteří s učitelem často komunikují, často vykonávají různé verbální či neverbální aktivity, mají tzv. **vysoký komunikační status**. Jiní žáci ve vyučování participují málo nebo vůbec, tzn., že mají **nízký komunikační status**.

Výzkumy participace žáků v českých školách prováděl **J. Průcha** (1989). Zjišťoval strukturu participace v 5. - 7. ročníku ZŠ a v 1. - 2. ročníku gymnázia.

Sledoval tyto problémy:

- zda existuje shodná nebo rozdílná struktura participace žáků ve zkoumaných třídách.
- jaký je počet žáků a podíl jejich participace, s vysokým nebo nízkým komunikačním statusem ve třídách.

Vysoký komunikační status – žáci, kteří s učitelem často komunikují, často vykonávají různé verbální nebo neverbální aktivity.

Nízký komunikační status – žáci, kteří ve vyučování participují málo nebo vůbec.

- jaká je závislost mezi participací žáků a realizací obsahu vzdělání (tj. starého a nového učiva)
- jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými učiteli vzhledem k navozování participace žáků.

Jaká byla zjištění:

- ve třídách základní školy byla celková participace žáků ve vyučování výrazně vyšší než ve třídách gymnázia;
- ve všech třídách byla zjištěna velmi shodná struktura participace: žáci s vysokým komunikačním statusem tvoří ve třídách menší počet žáků,

zaujímají 2/3 veškeré žákovské participace. Tzn. ve třídách existují skupiny žáků, které jsou početně menší, ale participují ve vyučování daleko více než zbývající většina žáků;

- z hlediska lokalizace žáků byla zjištěna podobná situace. Žáci s vysokou participací ve vyučování byli rozmístěni většinou v předních lavicích a žáci s nejnižší participací většinou v zadních lavicích;
- byly zjištěny velké difference mezi jednotlivými učiteli. Hodnoty participace žáků se pohybovaly u jednotlivých učitelů od 97 participací k minimu 4 participace.

Z těchto výzkumů však nemůžeme říci, že participaci žáků ve vyučování ovlivňuje pouze učitel. Jde spíše o rozdíly způsobené odlišnými vyučovacími styly učitelů.

Tzn, že někteří učitelé navozují ve vyučování větší možnosti participace žáků a jiní navozují menší možnost participace.

8. 3 Preference a očekávání učitelů k žákům

V jakékoliv skupině, ve které dochází k interakci a komunikaci, si vytvářejí její členové určité postoje k jiným členům. **Vyučování** ve školní třídě **je** takovou **dlouhodobou a opakující se interakcí**. Vytvářené postoje k jiným členům skupiny mají velký **vliv na školní klima**. Je známo, jak působí na klima ve třídě fakt, že někteří učitelé záměrně shazují žáky, sdělují jim své negativní mínění o nich, anebo učitelé, kteří některé žáky naopak nadhodnocují, protěžují apod.

Považujeme to za přirozené. Učitelé by sice měli být ve své profesi neutrální v postoji k žákům, ale neubrání se tomu, že někteří žáci jsou jim sympatičtější než druzí. Ve školním prostředí dochází tedy k tomu, že učitelé podle těchto postojů (pozitivních, ale i negativních) si vytvářejí svá **očekávání výkonů**.

Tyto jevy se staly předmětem pedagogického zkoumání. V pedagogice analyzoval tzv. **preferenční postoje učitelů k žákům J. Pelikán** (1991,1995).

Definuje je jakožto zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem učitelova zvýšeného zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, což ovlivňuje jejich výkony, vztahy ke škole a k učiteli, k sobě samému aj.

J. Pelikán (1991) vypracoval různé kvantitativní indexy pro měření preferenčních postojů učitele, např.:

- *index kooperace učitelé se třídou* určuje, jaký je u daného učitelé poměr hodnocených žáků jako „kooperujících“ a žáků považovaných za „nekooperujících“. Tento index odráží to, jak zařazuje učitel tuto třídu do své preferenční stupnice tříd.
- *index preference oblastí učitelova zájmu* charakterizuje těžiště učitelova zájmu o žáka (buď ve směru k výkonům ve vyučování nebo ve směru k mezilidským vztahům aj.)

J. Pelikán (1995) uvádí, že ve výzkumech učitelů a žáků je:

- 29% žáků trvale nadhodnocováno většinou učitelů
- 17% žáků bylo naopak trvale podhodnocováno

V zahraničí existují analýzy, které objasňují tento jev objektivněji. Učitele nemají čas ani kvalifikaci pro diagnostiku osobnosti každého individuálního žáka a tedy musí hodnotit žáky svými subjektivními způsoby. Zvýšený zájem učitelů o některé žáky může mít pozitivní efekty pro celou třídu.

Např. **K.G. Tobin a J. J. Gallagher** (1986) sledovali ve třídách australské střední školy jako důsledek učitelových preferencí tzv. **cílové žáky**. Jsou to ti žáci, kteří jsou učitelem častěji dotazováni a vyvoláváni.

Podle těchto autorů si učitelé tyto žáky vybírají proto, aby jim pomáhali při výkladu nového učiva nebo při nutnosti vysvětlit přístupnějším způsobem složitější učivo jiným žákům. Analýza zjistila, mimo jiné, že:

- v každé třídě byla skupina sestávající se z 3 – 7 cílových žáků
- učitelé se obraceli na tyto žáky s otázkami vyšší kognitivní úrovně, jež byly pro ostatní žáky obtížné. Takže cíloví žáci fungovali pro účel transformace obtížného učiva celé třídy.

9. Klima ve třídách české základní školy

Hodnotící dotazníky, které umožňují měření klimatu, zkonstruované na západě byly přeloženy do češtiny a upraveny pro aplikaci do českých škol. Zásadou **J. Laška** (1991) byl upraven dotazník nazvaný v české verzi **NAŠE TŘÍDA** (MCI – v původní podobě My Class Inventory). Dotazník vyšetřuje klima ve třídách 1. stupně a byl již také aplikován na populaci českých žáků (výzkum popisuje **Lašek a Mareš**, 1991).

Co tento dotazník měří a co se pomocí něho zjistilo?

Dotazník obsahuje **30 výroků**, ke kterým žáci volí pětibodovou posuzovací škálu Např. „V naší třídě baví děti práce ve škole“ nebo „Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají“. Jednotlivé výroky charakterizuje **šest proměnných**, které kvantitativně vyhodnocují klima ve školní třídě. Jsou to:

- *spokojenost ve třídě* (zjišťuje se vztah žáků k vlastní třídě, míra spokojenosti a pohody);
- *třenice ve třídě* (zjišťuje se míra napětí a sporů mezi žáky);
- *soutěživost ve třídě* (zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí atd.);
- *obtížnost učení* (zjišťuje se, jak žáci prožívají namáhavost učebních nároků na ně kladených);
- *soudržnost třídy* (zjišťuje se míra pospolitosti a přátelství ve třídě);
- *pořádek při výuce* (zjišťuje se kázeň při vyučování, míra spolupracujícího chování).

J. Lašek tento výzkum aplikoval ve **24 třídách** českých základních škol s celkem **863 žáky**.

Z daných zjištění možno usuzovat, že klima třídy v českých základních školách je žáky pocíťováno jako **vyhovující**. Toto konstatování podporují i další šetření a ukazují se i další poznatky:

- vysoká soutěživost a relativně nízká soudržnost vyznačuje klima tříd vnímané žáky v základních školách 1. a 2. stupně,
- celkově příznivěji hodnotí klima svých tříd žáci základních škol než žáci středních škol,
- rozdílně hodnotí klima svých tříd dívky a chlapci, žáci venkovských a městských škol,
- existují rozdíly v hodnocení klimatu pocíťovaného žáky a pocíťovaného jejich učiteli.

Žáci českých základních a středních škol vnímají školní klima jako prostředí, ve kterém se prosazuje **vysoká soutěživost** mezi žáky a zároveň **nízká soudržnost**. Žáci ve třídách často mezi sebou soupeří, zejména za účelem získání co nejlepších známek a velice málo se vzájemně podporují. Můžeme si položit otázku, zda je toto charakteristika klimatu pouze českých škol nebo se vyskytuje i na školách zahraničních?

Pokud porovnáme některé nálezy o klimatu tříd zjištěné v českých školách s podobnými nálezy zjištěnými v zahraničních školách, zjistíme překvapivé shody. Např. ve Finsku zkoumali klima ve třídách základních škol a zjistili, kromě jiného, že vysoká soutěživost a nízká soudržnost dosahují ve zkoumaných třídách velice vysokých hodnot.

Také v Austrálii se na velkých vzorcích tříd zjistilo, že soutěživost dosahuje vysokých hodnot a soudržnost hodnot relativně nízkých.

Můžeme tedy říci, že přinejmenším v oblasti soutěživosti a většinou také v oblasti soudržnosti se klima v českých třídách podobá klimatu ve třídách škol jiných zemí. **Znamená to, že *vyučování ve standardních (nealternativních) školách má ve vyspělých zemích mnoho společných rysů.***

Pokud jde o klima ve školní třídě, ještě jeden rys je společný českým a zahraničním školám: „*Žáci vnímají a hodnotí klima tříd, které prožívají, odlišně*

než jejich učitelé vyučující v těchto třídách“ (J. Průcha, 1997, s. 347). Toto je prokazováno jak v zahraničních, tak v českých analýzách.

Např.: „Na prvním stupni mohou existovat i rozdíly mezi viděním klimatu žáky a učitelkami. Ty se domnívaly, že ve sledovaných třídách jsou žáci méně spokojeni, je mezi nimi hodně třenic, školní práce je pro děti značně obtížná, soudržnost třídy je vysoká. Názory žáků ve všech pěti proměnných však byly právě opačné...“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 153).

Výzkumníci musí počítat s tím, že získané údaje mohou být málo spolehlivé a subjektivně zabarvené. Jednomu pozorovateli se může zdát školní klima jako přátelské a otevřené s komunikací doprovázenou vztahy důvěry mezi učiteli a žáky, druhému připadá jako velmi hlučné, nepořádné, bez náležitého respektu žáka k učiteli.

„Pokud chceme skutečně poznat situaci v našich školách, je třeba shromáždit co nejvíce dat a pozorování, získaných různými metodickými přístupy na co největších vzorcích. Jen tak budeme schopni navrhnout správné intervenční strategie a posléze vyhodnotit jejich účinnost“ (J. Průcha, 1997).

9. 1 Využití poznatků o klimatu třídy

První možností využití poznatků o klimatu třídy je prostý **popis reálného stavu**. Učitel, ředitel, inspektor potřebují zjistit, jak žáci a učitelé vnímají a prožívají klima dané třídy. Popis reálného stavu se vyplatí zjišťovat tehdy, když se vyučující seznamuje s novou třídou. Dále se vyplatí zjišťovat reálný stav tehdy, když se daná třída odlišuje od ostatních např. velkým počtem žáků, extrémním zastoupením chlapců či dívek, prospěchovými problémy, velkými absencemi, kázeňskými problémy, konflikty s vyučujícími atd.

Druhou možností je **porovnávání názoru žáků a učitelů** na klima třídy. Současně se zadá dotazník vyučujícímu a žákům. Vyhodnocují se oba pohledy a

zjišťují se rozdíly. Dosavadní výzkumy ukazují, že se pohledy žáků a učitelů značným způsobem odlišují.

Třetí možností je **porovnání aktuálního a preferovaného stavu**, tedy momentálního stavu s přáním žáků. Tato možnost spočívá v tom, že se využijí dvě formy téhož *dotazníku*: *forma zjišťující preferovaný stav*, žádoucí stav z pohledu žáků i učitelů a *forma zjišťující aktuální stav*. Nejprve se zadá forma první, nejméně po týdenním odstupu forma druhá. Rozdíly mezi aktuálním a preferovaným stavem naznačují, jak chtějí aktéři změnit klima třídy. Čím jsou rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou dotazníku menší, tím jsou žáci i učitelé v dané třídě spokojenější a tím lepší výkony ve výuce podávají

Čtvrtou možností je **zjišťování rozdílů mezi školami**. Můžeme zjišťovat rozdíly mezi třídami v tradičních a alternativních školách, v školách státních a nestátních, městských a venkovských, sídlištních a nesídlištních.

Pátou možností je **měření účinnosti promyšleného zásahu do výuky**, např. Změnu učiva, změnu vyučovacích metod apod.

Šestou možností je **promyšlené měnění klimatu školní třídy**. Na základě zkušeností můžeme říci, že klima se dá za určitých okolností měnit. Jde však o záležitost dlouhodobou. Některé složky klimatu se dají ovlivnit více, některé méně. Tento postup má řadu etap:

- nejprve diagnostikovat preferovaný stav,
- s týdenním odstupem diagnostikovat stav reálný,
- zjistit rozdíly mezi preferovaným a aktuálním stavem,
- promyslet riziková a citlivá místa daného stavu a rozhodnout o změnách,
- promyslet proměnné, které je nutno změnit k lepšímu, a které je vhodné udržet na stávající úrovni,
- promyslet postupy, kterými by bylo možné dosáhnout změny.

Zásahy do klimatu třídy provádět citlivě, systematicky a dlouhodobě. Sledovat účinky těchto zásahů a diagnostikovat jejich účinnost, vyhodnotit směr a velikost změn. (**J. Mareš, J. Krivohlavý**, 1995, s.155).

10. Závěr

Prostředí formuje člověka, který je vnímá a definuje podle svých schopností a možností. Školní klima má velký vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky.

V nepřátelském, studeném, utiskujícím a výhružném prostředí nemůžeme očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, že budeme moci vychovávat žáky v duchu spravedlnosti, snášenlivosti a tolerance.

Zvýšení školní efektivity se neobejde bez příznivého, vřelého školního i třídního klimatu. Většina odborníků zdůrazňuje velký vliv klimatu na chování a zvláště na výkonnost lidí.

Je třeba si také uvědomit, že do života školy zasahují i jiní činitele (aktuální stav počasí, úmorná letní vedra jsou schopna utlumit jakoukoli aktivitu žáků; rodinné vztahy; celospolečenské události; globální změny apod.).

Na postoje a chování jednotlivých osob však působí mnohem více druhí lidé. Učitelé a vychovatelé vytvářejí mnoho aktivit, aniž uvažují nad tím, jaké vlivy má jejich chování a jaká výchovná opatření jsou nutná k tomu, aby dosáhli určitých výsledků.

Příznivé třídní klima prospívá nejen žákům, ale má také vliv na pracovní spokojenost a motivaci učitelského kolektivu. Klimatem školy i jednotlivých tříd je ovlivněna psychická situace žáka i učitele, atmosféra v kolektivu žáků i učitelů, která zpětně působí na kvalitu vzdělávacího a výchovného procesu na škole.

11. Resumé

Bakalářská práce se zabývala složitou a těžko uchopitelnou problematikou klimatu školní třídy. Byla rozdělena do několika hlavních částí. V první části bylo rozebráno prostředí školy a klima školy. V další kapitole byla vymezena základní terminologie (prostředí, atmosféra, sociální klima). Pátá kapitola se zabývala determinanty klimatu školy. V kapitole o hlavních přístupech ke zkoumání klimatu byly rozebrány jednotlivé pohledy a zároveň doporučeny diagnostické metody k jejich zkoumání. Sedmá kapitola vyznačila, kdo všechno vytváří školní klima a jak školní klima funguje. Bylo popsáno komunikační klima a komunikační status ve třídě. Dále byla rozebrána struktura participace žáků ve vyučování, preference a očekávání učitelů k žákům. Bylo nahlédnuto do výzkumů klimatu ve třídách českých základních škol, bylo poukázáno na některé, do češtiny přeložené, dotazníky, které jsou určeny ke zkoumání klimatu školních tříd.

Resume

This bachelor's work was dealing with complicated dilemma of the school class climate. It was divided into main several parts. In the first part the climate of school and environment of the school was described. Next chapter was devoted to the basic terminology (the climate, environment, social climate). Fifth chapter was dealing with determinants of the school climate. In the chapter about main approaches how to investigate the school climate, the main views were analyzed and also diagnostic methods were recommended for the investigation. Seventh chapter described who creates the school climate and how the school climate works. The communication climate and communication status was also described. The structure of the student's participation in the class during a lesson was described in the next topic as well as teacher's preferences and expectation from students. I looked up into the research of the climate which was done in Czech elementary schools and I also refer to some questionnaires that are specifically designed to examine the climate of school class.

12. Seznam použité literatury

BLÁHA, K.; ŠEBEK, M. *Já – tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha: SPN, 1988.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-463-X.

GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004.
ISBN 80-7178-303-X.

HOLEČEK, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Plzeň: ZU, 1997.
ISBN 80-7082-349-6.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové:
Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: M U, 1995.
ISBN 80-210-1070-3.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonsium servis, 1995.
ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: PF UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

13. Přílohy

Příloha: Dotazník NAŠE TŘÍDA

Katalogizační popis

Jméno autora: Anna Baštářová

Obor: Pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Klima školní třídy

Rok: 2008

Počet stran: 46

Počet titulů použité literatury: 12

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, Csc.